

Krüger-Potratz, Marianne

## Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 225-239. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)*



Quellenangabe/ Reference:

Krüger-Potratz, Marianne: Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 225-239 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101738 - DOI: 10.25656/01:10173

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101738>

<https://doi.org/10.25656/01:10173>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

# Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 14.–16. März 1994  
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß**

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

**Bildung und Erziehung in Europa** : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
FRITZ SCHAUMANN .....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER .....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING .....	25

## II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa? .....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands .....	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung .....	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen .....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels .....	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft .....	117

<b>FRANÇOIS ORIVEL</b> Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation .....	135
<b>GABRIELA OSSENBACH-SAUTER</b> Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970. ....	149
<b>THOMAS RAUSCHENBACH</b> Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten .....	161
 <b>III. Symposien: Berichte/Vorträge</b>	
<b>FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL</b> Symposium 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven .....	179
<b>PETER DIEPOLD</b> Symposium 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa .....	191
<b>HANS-GÜNTER ROLFF</b> Symposium 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien .....	207
<b>MARIANNE KRÜGER-POTRATZ</b> Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa. ....	225
<b>Symposium 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation .....</b>	<b>241</b>
<b>JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH</b> Vorwort. ....	241
<b>GEDIMINAS MERKYS</b> Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR .....	241
<b>ROBERT COWEN</b> Educational Studies in England and Scotland .....	251
<b>Symposium 8. Schule und Unterricht in Ost und West .....</b>	<b>263</b>
<b>JÜRGEN BAUMERT</b> Vorwort. ....	263

<b>KLAUS-JÜRGEN TILLMANN</b> Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD .....	264
<b>MIROSLAW S. SZYMANSKI</b> Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
<b>ELISABETH FUHRMANN</b> Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
<b>JÜRGEN BAUMERT</b> Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland .....	272
<b>RAINER LEHMANN</b> Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich .....	277
<b>INGVAR LUNDBERG</b> Leseunterricht in internationaler Perspektive .....	280
<b>BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL</b> Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich .....	281
<b>LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT</b> Symposion 9. Demokratie und Erziehung in Europa. ....	285
<b>MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH</b> Symposion 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
<b>RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG</b> Symposion 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen .....	317
<b>Symposion 12. Öffentliche und familiäre Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung .....</b>	<b>333</b>
<b>KARL NEUMANN</b> Bericht .....	333
<b>HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE</b> Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie. ....	336
<b>Symposion 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa .....</b>	<b>349</b>
<b>ELKE NYSEN</b> Einführung.....	349

<b>MANFRED BAYER</b> Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
<b>DAGMAR HÄNSEL</b> Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere . . . . .	353
<b>EDITH GLUMPLER</b> Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung . . . . .	355
<b>BEATRIX LUMER</b> Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung . . . . .	358
<b>MANFRED BAYER</b> Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen« . . . . .	360
<b>JOHANNES WILDT</b> Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule . . . . .	363
<b>PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT</b> Symposium 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung. . . . .	367
<b>FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD</b> Symposium 15. Berufliche Umweltbildung in Europa . . . . .	385
Symposium 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich . . . . .	401
<b>MONIKA A. VERNOOIJ</b> Einleitung. . . . .	401
<b>PETER MITTLER</b> Einbeziehen statt ausschließen . . . . .	401
<b>ALOIS BÜRLI</b> Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich. . . . .	405
<b>BENGT-OLOF MATTSON</b> Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht. . . . .	409
<b>SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT</b> Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich . . . . .	411



<b>AGNES LÁNYI-ENGELMAYER</b> Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn .....	415
<b>HANS HOVORKA</b> Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen .....	418
<b>JOHAN STURM/DORIEN GRAAS</b> Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel .....	420
<b>MONIKA A. VERNOOIJ</b> Ausblick .....	423
<b>Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies .....</b>	<b>425</b>
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP</b> Einleitung .....	425
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT</b> Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen .....	430
<b>GISELA WEGENER-SPÖHRING</b> Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung .....	437
<b>HORST W. OPASCHOWSKI</b> Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft .....	441
<b>Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen .....</b>	<b>445</b>
<b>REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID</b> Einführung .....	445
<b>WILFRIED DATLER</b> Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen .....	446
<b>MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL</b> Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern .....	449
<b>MIA BEAUMONT</b> »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel .....	452
<b>ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER</b> Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel .....	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität .....	461

#### **IV. Bildungspolitische Erklärung**

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

#### **V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge**

## Symposion 6

# Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa

Das Symposion der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft war international besetzt. Aufgrund der über lange Zeit bestehenden Kontakte der Mitglieder der Kommission und speziell der Arbeitsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum zu Kollegen und Kolleginnen in Ost- und Mitteleuropa, referierten Experten aus den verschiedenen Ländern bzw. aus den europäischen Organisationen<sup>1</sup>. Bei der Eröffnung des Symposions durch den Vorsitzenden GÜNTER BRINKMANN erinnerte dieser an die verschiedenen Kommissions-tagungen, auf denen in den letzten Jahren Europa und die Europäische Integration im Zentrum des Interesses gestanden hatten, so z.B. an die Tagung 1989 zur Europäischen Bildungspolitik, v.a. aber an die Freiburger Tagung 1993 zu »Europa der Regionen«. In dieser Arbeitstradition – so Brinkmann weiter – stehe das Symposion »Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa«, zugleich aber knüpfe es geographisch und thematisch an ein Gebiet an, das in der vergleichend-erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik nach 1945 großes Gewicht hatte: die Untersuchung der Geschichte und der je aktuellen Entwicklungen in den Staaten Ost- und Mitteleuropas nun jedoch aufgenommen unter veränderten politischen Bedingungen und unter jetzt selbstverständlicher Beteiligung von Kolleginnen und Kollegen aus den Ländern selbst.

Während 1993 die Frage der übernational-regionalen bildungspolitischen und pädagogischen Zusammenarbeit in der Europäischen Union im Mittelpunkt gestanden hatte, ging es dieses Mal speziell um die Reformprozesse in Mittel- und Osteuropa als Teil der über das Gebiet der EU hinausreichenden gesamteuropäischen Reformtendenzen im Bildungswesen, um die Frage, welche Reformmodelle sich in den (ausgewählten) Ländern abzeichnen, an welchen nationalen Traditionslinien angeknüpft, und welche internationalen Beziehungen zur Stützung von Bildungsreformprozessen (re)etabliert wurden.

1 Da nur ein beschränkter Platz für die Wiedergabe des Symposions zur Verfügung steht, eine Auswahl nur eines oder zweier Referate aus vielerlei Gründen nicht geboten schien, wird im folgenden versucht, auf der Grundlage der von den Referentinnen und Referenten zur Verfügung gestellten Manuskripte den Vortragsteil des Symposions zu rekonstruieren. Alle Zitate beziehen sich auf das Manuskript der jeweiligen Referent/inn/en; leichte sprachliche Veränderungen, die zur Einpassung in den Berichtstext notwendig waren, sind nicht ausgewiesen. Nicht wiedergegeben werden können leider die lebhaften Diskussionen, die sich unter den Komparatisten »naturgemäß« ergeben müssen, wenn Experten aus den Ländern mit Experten für die Länder zusammentreffen.

## *Europa – ein Thema mit Tradition aber neuer Qualität für die Vergleichende Erziehungswissenschaft*

OSKAR ANWEILER ging in seinem Vortrag »Das Dilemma der Pädagogik zwischen nationalen Traditionen und europäischer Perspektive« eingangs kurz auf die »europäische Tradition« der VE ein und betonte »die besondere Rolle dieser Wissenschaftsdisziplin bei der Betrachtung unseres Problems. Wenn eine nationale Gesellschaft, wie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, erst im Jahre 1994 einen europäischen Kongreß veranstaltet, zeigt dies mehr als manches andere, daß bis auf den heutigen Tag die Pädagogiken in Europa im Kern nationale Pädagogiken waren und geblieben sind.«

ANWEILER stellte drei Zugänge zum Thema seines Beitrags vor: Zunächst ging er auf die »nach 1945 von deutschen Vertretern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unternommenen Bemühungen um eine europäische Erziehung ein, die unverdientermaßen fast vergessen« seien. Den zweiten Zugang bildete eine Darstellung des »Spannungsverhältnisses von europäischer Kulturtradition, nationalen Bildungsideen und universellen Ideen bzw. Ideologien, am Beispiel des unlängst verstorbenen polnischen Kulturphilosophen und Pädagogen BOGDAN SUCHODOLSKI«. Von SUCHODOLSKI schlug ANWEILER die Brücke zu den »Problemen, die sich seit den osteuropäischen Umbrüchen von 1989 stellen«, und an ausgewählten Ländern Gegenstand der Referate auf dem Symposion waren.

ANWEILER erinnerte unter Einbeziehung der eigenen wissenschaftlichen Biographie an die Bedeutung des Europagedankens bei der Etablierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nach 1945 an den deutschen Universitäten und Forschungseinrichtungen, im Spannungsverhältnis von »nationaler Pädagogik und übernationalen, speziell europäischen Zielen und Idealen einerseits wie auch im sich (wieder) herausbildenden Spannungsverhältnis eines West-Ost-Gegensatzes andererseits. Die geistigen Quellen und Impulse waren unterschiedlich: FRIEDRICH SCHNEIDER hat in unmittelbarer Anknüpfung an seine 1933 von den Nationalsozialisten unterbrochene und verbotene Tätigkeit das Fundament der europäischen Erziehung, der er ein eigenes Buch widmete, in der christlich-abendländischen Überlieferung gesehen, ohne dabei in eine ideologische Überhöhung des Abendlandbegriffs zu verfallen, wie dies manchmal geschehen ist; FRANZ HILKER, auch er 1933 amtsenthoben, hat in seiner auf praktische internationale Kooperation gerichteten Art den – nicht parteipolitisch zu verstehenden – sozial-demokratischen Gedanken der Völkerverständigung als Leitbild gehabt; WALTER MERCK, der erste Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland und erster Direktor des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg, hat – ähnlich wie BRUNO SNELL, der Altmeister der klassischen Philologie und WILHELM FLITNER an der Universität Hamburg – uns Studenten die geistige Einheit Europas ebenso nahe gebracht wie HANS WENKE in seinen großartigen Vorlesungen zur europäischen Bildungsgeschichte. Wenige Jahre nach dem Kriege, als Deutschland von den Nachbarn noch abgeschlossen war und mißtrauisch betrachtet wurde, war diese europäische Dimension für meine Generation die Öffnung neuer geistiger Horizonte und prägend für immer. Hinzufügen möchte ich, daß unter den Gründungsmitgliedern der *Comparative Education Society in*

*Europe* 1961 auch neun Deutsche waren, von denen ich LEONHARD FROESE und HERMANN RÖHRS sowie den nach Deutschland zurückgekehrten SAUL B. ROBINSON nennen möchte. Bei allen Unterschieden geistiger Herkunft und persönlicher Schicksale war in der Gründungsphase der Vergleichenden Erziehungswissenschaft die europäische Perspektive selbstverständlich. Man braucht nur in das 1956 von HANS ESPE edierte Buch »Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule« zu schauen, in welchem der europäische Erziehungsgedanke den Leitfaden abgab. Die Aktualität der darin enthaltenen Gedanken ist oft frappierend und wirft natürlich die Frage auf, weshalb wir nach fast 40 Jahren nicht viel weiter gekommen sind, wenn es um die Klärung der Grundlagen und Ziele einer europäischen Erziehung geht.«

Das »Spannungsverhältnis von europäischer Kulturtradition, nationalen Bildungsideen und universellen Ideen bzw. Ideologien« spiegelten, so ANWEILER, in besonderer Weise Leben und Werk des polnischen und europäischen Kulturphilosophen und Pädagogen BOGDAN SUCHODOLSKI (1903–1992), der eine »Synthese von polnischer Nationalkultur, den spezifischen polnischen Patriotismus eingeschlossen, überlieferten gemeineuropäischen humanistischen Werten und den durch den marxistischen Sozialismus verkörperten universellen Ideen« versucht habe und dies rückblickend als große Illusion sah. Zugleich zeige die noch unzureichende Rezeption seines Werkes in fast exemplarischer Weise, daß und wie Pädagogen an der »Geschichte übernationaler kultureller Kommunikation und gleichzeitiger politischer Abgrenzung« jeweils teilhatten.

Wie SUCHODOLSKI, der in seinen letzten Lebens- und Schaffensjahren dem Fortschrittsglauben und -denken abgeschworen und sich zu einer »Erziehung trotz allem« (Wychowanie mimo wszystko, 1990) bekannt habe, diese »Erziehung trotz allem« in einem größeren Europa verstand, erläuterte ANWEILER unter Heranziehung des letzten Vortragstextes von SUCHODOLSKI, der drei Tage nach seinem Tod auf einer Konferenz in Bydgoszcz (Bromberg) zum Thema »Schule und Lehrer und die Integration Europas« verlesen worden war, ein Text, der – so ANWEILER – die Ratlosigkeit dieses »polnischen Europäers« nachempfinden lasse.

Die mit Bezug auf SUCHODOLSKI vorgetragenen Probleme seien – so ANWEILER abschließend – keineswegs spezifisch ost- und mitteleuropäische infolge »des Verlustes eines sinngebenden Zentrums in Gestalt der kommunistischen Heilslehre«, sondern – bei allen Unterschieden im einzelnen – handle es sich um gemeineuropäische Fragen und Probleme infolge der »Unsicherheit Europas« mit neuen und bisher kaum gekannten Gefahren, echten wie eingebildeten, umzugehen. »Das virulente Problem ethnischer Minderheiten mit ihrem Anspruch auf kollektive Rechte und die daraus resultierende Furcht vor einer Desintegration der bestehenden Staaten gehört ebenso dazu wie die Vorstellung von künftigen weltweiten Konflikten nicht einzelner Mächte, sondern der Kulturen – »the clash of civilizations«, wie SAMUEL HUNTINGTON dies jüngst genannt hat –, Konflikte, angetrieben von verschiedenen religiösen Fundamentalismen, den neuen Ideologien, die auch nach Europa durch Einwanderer hineingetragen werden. Es wäre verlockend, gerade diesen Gedanken aufzugreifen und ihn auf die Erziehung anzuwenden; ich versage es mir hier, aber er wird uns in nächster Zeit intensiv beschäftigen müssen.«

ANWEILER schloß mit Blick auf die folgenden Referate mit einer Passage über die Janusköpfigkeit des Nationalismus. Den israelischen Wissenschaftler SHLOMO AVINERI zitierend beschrieb er die emanzipatorische wie die fremdenfeindliche Version des Nationalismus, und unter Berufung auf BRONISLAW GEREMEK warnte ANWEILER davor, »daß es illusorisch sei anzunehmen, die Nationalstaaten und das Nationalgefühl würden allmählich verschwinden, aber die europäische Integrationsidee böte die Chance dafür, daß der sich im Osten verbreitende Nationalismus und Populismus gebremst werden kann«. Die Hoffnung sei eine Rückbildung von Nation an Humanität, ein »weltbürgerlich anschußfähiger kritischer Patriotismus«.

### *Bildungsreformprozesse in Osteuropa: eine Sicht der Europäischen Union*

Dieser pädagogisch-historischen Einordnung der Reformprozesse in den mittel- und osteuropäischen Staaten in den gesamteuropäischen Reformprozeß von Bildung und Erziehung folgte eine bildungspolitische Einschätzung dieser Entwicklung in den letzten vier Jahren. FRANZ PETER KÜPPER (Task Force Humanressourcen, Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend bei der EU) berichtete unter dem Titel »Bildungsreformprozesse in Osteuropa aus der Sicht der EG« über Probleme und erste Erfolge des TEMPUS-Programms im Hochschulbereich.

Die mittel- und osteuropäischen Staaten – so KÜPPER – hätten zwar der Restrukturierung des Bildungswesens eine hohe Bedeutung beigemessen und vielfach die Autonomie der Bildungseinrichtungen durch neue gesetzliche Regelungen wiederhergestellt, aber »das Bewußtsein auf Regierungsebene bezüglich der Bedeutung von Bildungspolitik für das Demokratieverständnis und die Neuordnung der Gesellschaft« entwickle sich nur langsam. Vor allem sei die Umsetzung der neuen Gesetze durch die knappen Finanzmittel der Staaten und zum Teil durch die immer noch konservative Haltung in Hochschulkreisen gefährdet. »Sobald die Universitäten in ihrer neu gewonnenen Autonomie in zunehmendem Maße mit den bildungspolitischen Zielsetzungen der Regierung konfrontiert werden, kommt erneut das immer noch vorhandene Mißtrauen der Universitäten gegenüber einer zentralistischen Verwaltung zum Tragen«. Hinzu komme, daß die »Ausgliederung einzelner Fakultäten aus den Universitäten nach sowjetischem Muster zu einem aufgeblähten Hochschulwesen führte, das derzeit nicht nur mit Finanzierungsproblemen kämpft, sondern auch mit zu geringen Studentenzahlen«. Außer in Rußland habe die Steigerung der Studentenzahlen in allen Ländern oberste Priorität, zugleich sei aber die Personalsituation an den Hochschulen äußerst schwierig. Insofern »für die Personalrekrutierung an Universitäten in den letzten 40 Jahren vor allem politische und ideologische Kriterien maßgeblich waren« (und für Rußland reicht dies noch weiter zurück), fehle es an intellektuell unabhängigen Lehrenden mit eigener Motivation«, die jetzt zum Aufbau eines offenen Studiensystems und angesichts höherer Studentenzahlen dringend gebraucht würden.

Ein weiterer Schwachpunkt sei der »interne und externe brain drain«, Folgen der Tatsache, daß »extrem niedrige Gehälter an Universitäten eine akademische Karriere

für junge Akademiker immer weniger attraktiv erscheinen« ließen. Diese wanderten entweder in den Privatsektor ab, oder sähen sich gezwungen »mehrere Verpflichtungen auch außerhalb der Universitäten einzugehen, um sich finanziell abzusichern«. Nicht so stark ausgeprägt aber doch gegeben sei der externe brain drain, d.h. die Nutzung von Auslandsaufenthalten »als Sprungbrett in den Westen«.

Die Umstellung der Hochschulen auf andere Formen des Lehrens, Lernens und Forschens, auf »Wettbewerb und Evaluierung«, auf »selbständiges Arbeiten und eigenständige Problemlösungen« werde noch eine Reihe von Jahren dauern, ebenso bedürfe es noch einiger Zeit, bis die Bibliotheken und technischen Einrichtungen der Hochschulen das notwendige Niveau erreicht hätten. Die bisherigen, durch das TEMPUS-Programm erreichten Erfolge ließen jedoch hoffen. Seit 1990 seien 700 Projekte zunächst in Polen, Ungarn und der ehemaligen Tschechoslowakei, dann auch in Bulgarien, Rumänien und Ex-Jugoslawien und seit 1992 auch in Albanien und den drei Baltischen Staaten gefördert worden; von Ex-Jugoslawien sei aktuell jedoch nur noch Slowenien an TEMPUS beteiligt, und nach der Trennung der Tschechoslowakei nehmen die Tschechische und die Slowakische Republik getrennt am Programm teil. Entscheidend für den Erfolg von TEMPUS sei, daß die EU sich habe entschließen können, die Finanzmittel nicht einfach direkt an die Hochschulen oder Ministerien in Zentral- und Osteuropa zu vergeben, sondern Hochschulkoooperationsprojekte zu unterstützen, die von den Partnern in den Universitäten selbst definiert und beantragt werden. Gefördert wurden und werden z.B. die Entwicklung neuer Lehrpläne oder neuer Kurselemente an verschiedenen Fachbereichen, die Konzeption neuer Lehrmaterialien bzw. die Adaptation der alten, die Verbesserung der technischen Ausstattung für Lehr- und Forschungszwecke, die Ausstattung von Bibliotheken usw. Einen hohen Stellenwert habe ferner die Weiterbildung von Lehrpersonal, sei es vor Ort, sei es an den Partnerhochschulen im Ausland, sowie der Aufbau eines »flexiblen Hochschulmanagements beispielsweise dadurch, daß die Hochschulleitung über die Anerkennung neuer Kurse in Lehrplänen oder die Anrechnung von Studienzeiten im Ausland entscheiden« müßten. In der zweiten Phase von TEMPUS (1994–1998) werde der Weiterbildung und der Zusammenarbeit mit der Industrie mehr Beachtung geschenkt werden, desgleichen dem Multiplikatoreffekt sowie einer »verstärkten Industriebeteiligung in Ost und West«. Schrittweise sollen auch neue Länder einbezogen werden: zunächst die Russische Föderation, Weißrußland, die Ukraine, Moldawien, Kirgistan, Kasachstan und Usbekistan.

Auf den Schul- und Berufsbildungsbereich ging KÜPPER nur kurz ein, da darüber noch nicht viel zu berichten sei. Bislang seien für den Schulbereich noch keine konkreten Maßnahmen entwickelt worden. Was die Berufsbildung angehe, so sei ein allererster Schritt getan, indem die Europäische Kommission nun wenigstens den Sitz der Europäischen Stiftung für Berufsbildung festgelegt habe. Letztere werde ab 1995 von Turin aus operieren und vor allem Hilfe beim Aufbau von Berufsbildungssystemen leisten und dies unter Einbeziehung der Republiken der ehemaligen Sowjetunion. »Angesichts der fortschreitenden Privatisierung der Wirtschaft und der zunehmenden Gründung von Klein- und Mittelbetrieben in den förderungsberechtigten Ländern muß den Jugendlichen möglichst rasch eine qualifizierte Ausbildung angeboten werden, um ihnen nicht nur bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen,

sondern auch eine Perspektive zu geben, einen produktiven Beitrag in Wirtschaft und Gesellschaft zu leisten.«

In seiner Abschlußbemerkung und -bewertung betonte KÜPPER, daß nur auf die lokalen bzw. regionalen Bedürfnisse und Erfordernisse abgestimmte Maßnahmen Aussicht auf Erfolg hätten. »Bei der Evaluierung von TEMPUS-Projekten hat sich herausgestellt, daß nur eine Zusammenarbeit zwischen gleichwertigen Partnern zielführend ist, und sowohl auf westlicher wie auch östlicher Seite weit über das Fachliche hinausgehendes persönliches Engagement und Motivation vorhanden sind und wesentlich zum Erfolg eines Projektes beitragen. Mit einem Ansturm von westlichen Experten, die nur eine Liste mit guten Ratschlägen zurücklassen, ist den Hochschulen in Zentral- und Osteuropa nicht gedient. Es ist bereits jetzt zu erkennen, daß die im Jahre 1989 den mittel- und osteuropäischen Staaten noch gemeinsamen Probleme sich aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungswege dieser Länder immer stärker voneinander unterscheiden werden.« Daher werde in Zukunft noch mehr Vorsicht geboten sein bei globalen Einschätzungen der Probleme, denen sich die mittel- und osteuropäischen Länder nach Ansicht des Westens gegenübersehen.

### *Bildungsreform im größeren Europa – das Beispiel Rußland*

Die Gruppe der Länderreferate leitete VALENTIN J. PILIPOVSKIJ (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Moskau) mit einem Vortrag über »Bildungsreform in Rußland: theoretische und praktische Ansätze im internationalen Kontext« ein. Sein Vortrag spiegelte die schwierige und widersprüchliche Situation in Rußland heute. Zu Beginn nannte er drei bestimmende Momente für die unter GORBATSCHOW eingeleitete und seit 1992 auch durch ein neues Bildungsgesetz grundlegende Reform: »(1) Humanistische Tradition des pädagogischen Denkens im In- und Ausland; (2) Innovative pädagogische Ansätze; (3) Erfahrung der geistigen Auseinandersetzung mit dem totalitären Staat und seiner Pädagogik.«

In seinen weiteren Ausführungen wurde deutlich, daß – bildungspolitisch gesprochen – die beiden ersten Momente, zumindest aus aktueller Sicht, für ihn dem Überlassen der Schule dem »freien Spiel der Kräfte des (Bildungs-)Marktes gleichkommt und pädagogisch: die Nutzung der von international anerkannten Reformpädagogen entwickelten Konzepte« bedeutet. Er begründete dies zum einen mit den ökonomischen Schwierigkeiten. Der russische Staat sei auf absehbare Zeit nicht in der Lage, mehr als eine neunjährige unentgeltliche Bildung für alle zu garantieren. Darüber hinausgehende Forderungen, wie sie z.B. V. ŠADRIKOV, stellvertretender Vorsitzender des Staatskomitees für Wissenschaft, Hochschule und Technik-Politik, in einem offenen Brief an B. JELZIN erhoben hatte, in dem er betonte, daß »durch den Verzicht auf einen allgemeinen Zugang und das Prinzip der Unentgeltlichkeit der allgemeinen mittleren Bildung, d.h. bis Klasse 12, die demokratischen Grundlagen« des Staates verletzt würden, wertete PILIPOVSKIJ als zwar formal richtig, aber angesichts der augenblicklichen Lage als »ausgesprochen demagogisch. Sie sind voller Nostalgie nach dem »erprobten« sowjetischen Schulmodell.« In seiner Sicht sei dies »Mimikry der kommunistischen Bildungsnomenklatura«, ein geschicktes Ausnutzen der Tatsa-



che, daß die Bildungsreform widersprüchlich verlaufe und von bestimmten Verlusten begleitet sei. »Diese Funktionäre aber wollen mit schönen maximalistischen Floskeln für sich politisches Kapital herausschlagen. Nicht einer dieser neuen Populisten ist bereit einzuräumen, und viele sind einfach nicht imstande zu begreifen, daß das sowjetische Schulmodell international gesehen ein paradoxes Modell ist. Einerseits hat es als mächtiger Vermittler von konkreten Kenntnissen in sehr vielen Bereichen funktionieren können. Andererseits stellte dieses Modell eine gewisse Antischule dar, in dem Sinne, daß sie jahrzehntelang den politischen Obskurantismus in der Gesellschaft förderte und reproduzierte. Das bekamen wir bei den Wahlergebnissen sehr deutlich zu spüren.«

PILIPOVSKIJ hob demgegenüber die Möglichkeiten hervor, die das neue Bildungsgesetz den Schulen einräume, z.B. das Recht, »zusätzliche Dienstleistungen zu übernehmen« und sich darüber ein eigenes Schulprofil zu schaffen. Schulen, die diese Möglichkeiten nutzten, böten neben dem Standardcurriculum zusätzliche Fächer und Leistungskurse an, für die die Eltern dann Schulgeld zahlen müssen. In der Regel handele es sich dabei um »Schwerpunktfächer«: so böten 34% der Schulen in der Moskauer Region vertiefende Kurse im Fach Russisch/Russische Literatur an, 25% Kurse in Mathematik, einschließlich praktischer Übungen. Am häufigsten (an etwa 35% der Schulen) werde zusätzlicher Fremdsprachenunterricht angeboten. Speziell die Gymnasien bemühten sich um ein sehr breites Eliteangebot. Sie knüpften dabei »mehr oder weniger an die im Ausland übliche Auffassung von Schule als Bildungs- und Kulturgemeinschaft mit humanistischen Zielsetzungen an. Solche Gymnasien schaffen eine qualitativ neue Umwelt auf der Basis eines strengen Wettbewerbs und einer strengen Auslese der Kinder und Jugendlichen«. Für PILIPOVSKIJ sind diese Entwicklungen Belege für die »humanistische Orientierung bei der Umgestaltung des Schulwesens«. Nicht zu leugnen sei, daß »die besten Schulen immer häufiger als »soziale Filter« funktionierten. Es habe sich »ein spontan wirkender Mechanismus zur Elitarisierung der am stärksten konkurrenzfähigen Staats- und Alternativstrukturen, und letztere im besonderen Maße, herausgebildet. Er begünstigt eindeutig die wohlhabende Klientel und umgekehrt. Während in westlichen Schulsystemen der Zugang in die Sekundarstufe auf meritokratischen Prinzipien zur Ausweitung tendiert, beobachtet man in Rußland eine eher gegenläufige Tendenz, bis zur künstlichen Einschränkung der Durchlässigkeit der Schule. Darauf weisen russische Bildungsexperten mit Beunruhigung immer häufiger hin.« Hinzu komme, daß »die meisten sowjetpädagogischen Traditionen und Vorurteile die reale Humanisierung und Entsowjetisierung der Schule (stören). Formierte doch das kommunistische System jahrzehntelang einen gewissen Sozialtyp des Berufspädagogen, Schuldirektors und Bildungsfunktionärs. Dieser verstand sich vor allem als autoritärer Vollstrecker der Forderungen des totalitären Systems und nicht als Verfechter der Interessen der Persönlichkeit im Sozialisationsprozeß. Selbstverständlich kann ein großer Teil der Lehrerschaft und Schulleiter nur mit Schwierigkeiten das neue Paradigma im Schulwesen nachvollziehen. Verbal befürworten sie die Reform mehr oder weniger, in Wirklichkeit aber ist ihre Mentalität durch die über Jahrzehnte eingeübte Idee der »Vervollkommenung« des sowjetischen Schulmodells und Pädagogik begrenzt. Zudem verunsichern die letzten Wahlergebnisse auch jene, die für eine radikale Umgestaltung

des Schulwesens eintreten. Viele können nicht umhin, sich zu fragen: Wozu muß man neue Unterrichtsansätze bzw. Strategien riskieren, wenn man bei weitem nicht sicher sein kann, ob die Reformpolitik der letzten Jahre überhaupt »überleben« wird, ob nicht eine abrupte Wende mit der womöglichen Wachablösung im Kreml einsetzen wird. Viele Lehrer zeigen sich enttäuscht, desillusioniert und als Träger und Vermittler des Verantwortungsbewußtseins in der Gesellschaft im Stich gelassen. Die sozial-ökonomische Krise, wie sie im Alltagsleben der Lehrerschaft zum Ausdruck kommt, kann ihre Wirkung in dem Sinne nicht verfehlen, daß ein großer Teil der Lehrer kaum Bereitschaft und Willen aufbringen kann, den Unterricht gründlich zu erneuern, geschweige denn persönlichkeitsbezogen im Einklang mit internationalen erziehungswissenschaftlichen Erfahrungen umzugestalten.

Abschließend sprach PILIPOVSKIJ die schwierige Frage der – wie er es nannte – »Wechselbeziehungen der Kulturen im Bildungsbereich« an. Er warnte vor »dem Risiko einer nationalistischen Verzerrung, der künstlichen »Ethnisierung« der Bildungsstrukturen in Rußland mit katastrophalen Folgen für die russische Zivilisation als euroasiatische, eigenständige Kultur.« Zwar – so PILIPOVSKIJ mit Blick auf die russische Bevölkerung in diesen Regionen – verdiene die »Wiedergeburt der kleinen Völker« jegliche Unterstützung, aber überschreite man eine »gewisse Grenze«, so schlage sofort »die nationale Bildungsidee in eine Quelle des nationalen Zwistes und nationaler Feindschaft um. Gegenwärtig beobachtet man in Rußland in verschiedenen Regionen eine Begeisterung für die jeweiligen Nationalfarben. Diese Idee beinhaltet nicht nur positive Seiten, sie verfügt auch über ein destruktives Potential. Den Reformern mangelt es manchmal an dieser Einsicht. Die Russifizierung der Schule hatte ihre eindeutigen Schattenseiten, dennoch wird heute das andere Extrem gefährlicher. Viele geben sich Illusionen hin, wenn sie meinen, daß die Förderung von engnationalen Entwicklungen im Bildungsbereich zur »Überwindung interethnischer Spannungen« in Rußland beitragen kann.«

PILIPOVSKIJ plädierte für die Suche nach pragmatischen Lösungen, die sowohl die Gefahr der »Glorifizierung der sogenannten russischen Volkstümlichkeit im Bildungswesen« vermeide wie jegliche »engnationale Entwicklung im Bildungsbereich« generell. Überraschenderweise nannte er es interessant, sich »in diesem Zusammenhang dem Bildungskonzept von ŽIRINOVSKIJ zuzuwenden, der sich als erklärter »Gegner der künstlichen Schürung der nationalen Frage im Bildungsbereich« erklärt habe in dem Sinne, daß er sich für eine »gesamtrussische (»rußländische«, nicht *ethnisch*-russische; M.K.-P.) Bildung« stark mache. »Rußland – so ŽIRINOVSKIJ – ist aller Bürger Vaterland.« Nach PILIPOVSKIJ verdiene ŽIRINOVSKIJs pädagogisches Konzept internationales Interesse im Hinblick auf die Frage, in welcher Richtung sich das Schulwesen Rußlands möglicherweise bewegen könnte. Laut ŽIRINOVSKIJ – und mit dieser Auffassung stehe er durchaus nicht allein – stelle die Schule die »Welt des Wissens« dar, deswegen dürfe man sie nicht in den »Schlund der Marktwirtschaft« werfen. Auch gegen die Feminisierung der Schule trete ŽIRINOVSKIJ auf: »Die Männer müssen in die Schulen kommen. Sie sind sich geopolitischer, staatlicher und militärischer Fragen stärker bewußt. Frauen haben Schwierigkeiten, diese Probleme nachzuvollziehen. Mit diesen Themen sind sie im Leben zu wenig konfrontiert.« PILIPOVSKIJ resümierte – erstaunlich positiv: »Wie aus seiner Bildungsprogrammatis hervorgeht, ist Herr

ŽIRINOVSKIJ bei all seinen imperialistischen und chauvinistischen Orientierungen unumstritten imstande, ernsthafte Erwägungen über die Schule zu präsentieren. Die wissenschaftliche Analyse dieses widersprüchlichen Phänomens setzt Objektivität voraus.«

### *Bildungsreform im größeren Europa – das Beispiel Tschechische Republik*

Den zweiten »Länderbericht« gab KAREL RÝDL (Karlsuniversität Prag). Er sprach über »Pädagogische Reformideale und die Realität der Bildungsreform in der Tschechischen Republik«. Zum ersten Teil seines Themas führte er aus, daß zwar gleich nach der von den Prager Hochschulstudenten und Künstlern eingeleiteten »samtenen Revolution« eine intensive Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen und pädagogischen Konzepten verschiedener Länder, vor allem der USA, Dänemarks, der Bundesrepublik Deutschland, der Niederlande, der Schweiz und der skandinavischen Staaten eingesetzt habe, daß aber sehr bald »einzelne Fachleute auf die Erfahrungen der Praxis des Schulwesens in der Zeit der ersten tschechoslowakischen Republik zurückgegriffen« hätten, auf eine pädagogische Entwicklung, die ihrerseits in enger Verbindung mit der deutschen Reformpädagogik, der französischen pädagogischen Psychologie und der *progressive education* der USA gestanden habe. Auch wenn die tschechoslowakische Reformpädagogik in westeuropäischen Fachkreisen kaum bekannt sei, einzelne Persönlichkeiten hätten hohes Ansehen im Ausland genossen, so z.B. »ANTONIN KAVKA, BEHUSLAV ŠVARC und FRANK MUŽÍK in der Arbeits- und Kunsterziehung, BOZENA HREJSOVÁ in der Sachkunde und FRANTIŠEK BAKULE und LEOPOLD PEK in der Sonderpädagogik. Eine besondere Rolle habe VÁCLAV PRÍHODA, Leiter der ministeriellen Reformkommission gespielt, die den Entwurf für eine binnendifferenzierte Einheitsschule für Schüler bis zum 15. Lebensjahr erarbeitet habe, dem später noch ein Entwurf für ein sogenanntes Athenäum (als Oberstufe für die 15- bis 18jährigen Schüler) gefolgt sei, ein Schultyp, der in verschiedenen Städten auch erprobt worden sei. Grundidee der von PRÍHODA angestrebten Reform sei »die Idee des Fortschritts« gewesen: eine Einheits- und Arbeitsschule (Tatschule), eine Schule der und für die Demokratie. Doch – so RÝDL – insofern die reformpädagogischen Ansätze durch den Zweiten Weltkrieg abgebrochen und in der Zeit »der kommunistischen Herrschaft als bourgeoise Überbleibsel vernichtet« worden seien, müsse heute »die Lehrerschaft wieder mühsam die Erfahrungen der Lehrer von vor sechzig Jahren sammeln«. Noch fehle ein neuer VÁCLAV PRÍHODA.

Schon in der Zeit vor der »samtenen Revolution« habe es kleine Gruppen gegeben, die über Reformen im Bildungswesen nachgedacht und Konzepte entwickelt hätten. Besonders hervorzuheben sei das »Bürgerforum, das sich als einflußreicher Zusammenschluß von verschiedensten Interessengruppen und Einzelpersonlichkeiten gleich nach dem 17. November 1989 gegründet hat, mit dem prominenten Dissidenten VÁCLAV HAVEL an der Spitze, und dessen Schulkommission versucht hat, ein Reformkonzept zu schmieden, das alle notwendigen und geforderten Veränderungen beinhalten würde, mit dem Ziel, möglichst bald eine demokratische, pluralistische und liberale Schulreform durchzusetzen«.

RÝDL nannte einige der Kritikpunkte in bezug auf die »alte Schule«, so den Einfluß der KP und die Politisierung der Schule, die starre Einheitsschule mit ihrem engen und einseitig gewichteten Fächerkanon bis hin zu den schlechten Arbeitsbedingungen der Lehrer. Demgegenüber sei im novellierten Bildungsgesetz vom Mai 1990 für die Grund- und Mittelschulen folgendes festgeschrieben worden: »Das Prinzip ›einheitliche Bildung für alle‹ wurde durch die Proklamation eines differenzierten breiten Bildungsangebots mit freier Wahl sowohl auf der strukturell-organisatorischen als auch auf der curricularen Ebene ersetzt. Das Gesetz hat die Privat- und Kirchenschulen ermöglicht. Die staatlichen Schulen erhielten (auf Antrag) den Status eines selbständigen juristischen Subjekts mit allen dazugehörenden Verpflichtungen und Kompetenzen. Die Schulpflicht wurde von zehn auf neun Jahre verkürzt, und die Grundschule von acht auf neun wieder verlängert. Ebenfalls ist der Weg zur Gründung von 6- bis 8jährigen Gymnasien geebnet worden. Von der Doppelqualifikationsfunktion wurde das Gymnasium wieder zur hochschulpropädeutischen Schule. Die größten Veränderungen kamen aber im Bereich des Hochschulwesens. Das neue Gesetz brachte wieder die ersehnte akademische Freiheit, das Recht auf wissenschaftlichen Pluralismus und die Wahl der akademischen Selbstverwaltungsorgane.«

RÝDL betonte, daß auch in der Tschechischen Republik die Entwicklung keineswegs geradlinig verlaufe, zumal der neue zuständige Minister P. VOPNKA nur wenig Verständnis für Innovationen habe. Dennoch habe dieser sich gezwungen gesehen, die Diskussion zu den im Herbst 1991 präsentierten sieben Alternativ-Entwürfen zur weiteren Entwicklung des Bildungswesens *öffentlich* zu führen.

Die von ihren Grundgedanken und auch strukturell sehr unterschiedlichen Entwürfe könne man – so RÝDL – grob in zwei Gruppen unterteilen: zum einen »Entwürfe für eine konsequente Liberalisierung durch Eröffnung von alternativen Wegen und mit dem Bemühen, die Strukturen so offen und flexibel zu halten, daß auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert werden kann. Zum anderen Entwürfe, die letztlich nur eine konsequente Verteidigung der traditionellen, zentralistischen Linie bezüglich Lehrpläne, Verwaltung, Leistungsanforderungen, staatlicher Kontrolle usw. darstellten. Daneben hätten auch Repräsentanten des nichtstaatlichen Bildungswesens ihre eigenen Entwürfe in der Öffentlichkeit vorgestellt. Grundlegende Veränderungen seien auch im Bereich der Bildungs- bzw. Schulverwaltung in Gang gesetzt worden: Nach 1989 »wurden alle Stufen der Schulaufsicht und Lehrerkontrolle beseitigt und ein neues Konzept der Schulinspektion herausgearbeitet. Die heutige Situation sieht wie folgt aus: Die Schulaufsicht ist grundsätzlich vom Staat getrennt und tritt als souveränes gesellschaftliches Organ auf. Von Lehrern nominierte Kandidaten werden nach Wettbewerben zu Inspektoren ernannt. Der Schulinspektor soll die pädagogische Freiheit des Lehrers respektieren und eher als Berater dienen. Die Schulaufsicht ist weiter für die Kontrolle des Wirtschaftsbereiches der Schule zuständig und für die Kontrolle der Gesetzmäßigkeit des Schullebens. Die Lehrerangst vor den Aufsichtsorganen gehört langsam der Vergangenheit an. Die Schulinspektoren arbeiten mit methodischen Fachkommissionen und Institutionen für die Lehrerweiterbildung eng zusammen. Jede Schule, ob öffentlich oder privat, erhält staatlicherseits eine Grundfinanzierung und ist finanziell autonom. Diese Autonomie ermöglicht es der Schule, die zugeteilten Finanzmittel selbst zu verwalten.«

Das tschechische Bildungswesen sei auch in seinen Strukturen grundlegend verändert worden: »Der Vorschulbereich ist stark abgebaut worden, auch wenn selbst aktuell noch fast alle Kinder ein Jahr vor der Einschulung den Kindergarten besuchen. Anstelle der früheren Einheitsschule gibt es heute eine Primarstufe mit vier oder fünf Klassen und eine Sekundarstufe I mit vier oder fünf Klassen, letztere stark differenziert. Neu ist auch, daß im Rahmen der Sekundarstufe I schon der Übergang in die Gymnasialstufe gewählt werden kann, und zwar ab der 6. oder 7., der 8. oder der 9. Klasse. Die Vielfalt der Schultypen, die sich inzwischen herausgebildet hat, umfaßt sowohl Primarschulen mit integrierter Vorschuleinrichtung, dann 6- bis 8jährige Lyzeen oder Gymnasien, erste Versuche zu einer 13jährigen Oberschule, darunter die drei Waldorfschulen. Ferner gibt es verschiedene Schwerpunktsetzungen in der Sekundarstufe I: Neben klassischen und Realgymnasien gibt es Handels- und Kommerzfachschulen, Haushaltsfach- und -berufsschulen, sozialpädagogische Fachschulen, Touristikfachschulen, Schulen mit fremdsprachlichem Profil sowie eine deutsche Grundschule und ein deutsches, ein englisches und ein italienisches Gymnasium.«

Ebenso habe sich der Berufsbildungsbereich stark verändert. Aktuell dominiere hier die Frage, ob statt der staatlichen Berufsschulen nicht stärker private Berufsschulen geschaffen werden sollten, bzw. ob die Berufsschulen nicht großenteils in Fachoberschulen und Gymnasien umgewandelt werden sollten, denn die Chancen der aus staatlichen Berufsschulen kommenden Absolventen auf dem Arbeitsmarkt seien nicht besonders gut.

Zur inneren Schulreform führte K. RÝDL aus, daß gegenwärtig jede Schule ihr eigenes didaktisch-methodisches Profil haben und sich auch weltanschaulich unterscheiden könne. So gäbe es zahlreiche von Kirchen getragene Schulen (nicht nur katholische, wie einige befürchtet hatten); insgesamt hätten 20 Religionsgruppen bzw. Kirchen bisher Schulen einrichten können.

Was die Inhalte angehe, so seien vor allem folgende Veränderungen bemerkenswert: die Abschaffung der Fächer Marxismus-Leninismus und Wehrerziehung sowie der »Marxistischen Philosophie« als Grundlage aller Fächer; die Zulassung des Religionsunterrichts, die gleichgewichtige Behandlung aller Fremdsprachen, die Möglichkeit, auf fakultativer Basis weitere Fächer anzubieten. »Die Lehrer können den Stoff ihres Unterrichts bis zu 30% selbst bestimmen; frei sind sie auch in der Wahl ihrer Methoden und der Organisation ihres Unterrichts. Verändert haben sich auch das Notensystem und die Prüfungsformen, geblieben sind jedoch die vierteljährlichen, streng kontrollierten schriftlichen Arbeiten. Noch geht der Kampf für die Humanisierung der Schule weiter.« Die Lehrer der staatlichen Schulen fühlten sich jedoch noch immer stark eingeengt. Aber auch hier bewege sich einiges: »Ungefähr 1.000 Regelschullehrer haben eine freie Bewegung für sogenanntes »engagiertes Lehren« ausgebildet – PAU (Freunde engagierten Lehrens) – und während der regelmäßigen Treffen diskutieren sie aktuelle Themen und tauschen eigene Erfahrungen und schriftliche Arbeitsergebnisse unter sich aus.«

Die didaktische und methodische Unterrichtsvielfalt zwingt Lehrer und Schüler dazu, ihre traditionellen Rollen (Objekt – Subjekt, Lernender – Lehrender oder Befehlgebender – Folgeleistender usw.) von Grund auf zu verändern. »Diesen mühsamen Prozeß, der tief mit der Umgestaltung des Denkens verflochten ist, zu verwirkli-

chen, bedeutet auch, den Betroffenen einen angemessenen Zeitraum für das Erleben der neuen Situation zu sichern, und das ist in der jetzigen ... Periode nicht leicht.«

Abschließend ging RÝDL auf die Frage ein, ob es richtig sei, »daß von allen post-sozialistischen Ländern die Tschechische Republik die besten Voraussetzungen für eine schnelle Umstrukturierung und den Umbau der Gesellschaft zugunsten eines demokratischen und pluralistischen Landes mitbringe; folgende positive Maßnahmen sprächen aus seiner Sicht dafür:

- »–grundsätzliche gesetzliche Beseitigung der Säulen des sozialistischen Schulwesens;
- Ausbildung der Rahmengesetzgebung für die Entstehung nichtstaatlicher Schulen;
- Herausbildung von Freiräumen für Initiativen von unten;
- unbeschränkte Möglichkeiten für die internationale Zusammenarbeit einzelner Schulen.

Wenn man das tschechische Schulwesen mit anderen post-sozialistischen vergleichen will, lassen sich nicht nur unterschiedliche, sondern auch gemeinsame Tendenzen feststellen, so z.B.:

- die fast hartnäckigen Bemühungen des Staates, die Pluralität im Bereich des Schulwesens von außen zu forcieren, von innen aber zu beschränken;
- wegen der scheinbar höheren Effektivität die zentrale Verwaltung wieder zu verstärken;
- eine starke Politisierung des Bereichs Bildung und Erziehung durch die Interessen der führenden politischen Parteien;
- Bildung und Erziehung wegen der sehr langen Amortisationszeit der Investitionen nicht zu den effektivsten Produktionsbereichen der Zukunft zu zählen;
- ein mühsamer und langsamer Übergang von der Befehlspolitik von oben zur Initiative von unten;
- die Umstrukturierung des Schulwesens zugunsten der Zwischenstufen aufgrund des Bedarfs des freien Marktes;
- die Ungewohnheit für die betroffenen Menschen, die eigene Initiative durchzukämpfen und zu verteidigen.«

Die Zukunft des tschechischen Bildungs- und Erziehungswesens schätzte RYDL positiv ein. »In den nächsten Jahren wird das neue Schulgrundgesetz erwartet, das mit westeuropäischen Ländern vergleichbare Bedingungen bringen möchte, und langsam verbessert sich auch der materielle Hintergrund des Schulwesens auf allen Stufen. Mehr Unabhängigkeit und Erziehungs- und Bildungsfreiheit für jedes Kind zu gewinnen, hängt schon heute in bedeutsamem Maße auch von der Initiative der Eltern und Lehrer ab. Je mehr das Denken umgebaut wird, desto schneller werden Erziehung und Bildung der ganzen Gesellschaft dienen.«

### *Bildungsreform im größeren Europa – das Beispiel Ungarn*

Zum Thema »Marktwirtschaft und Bildungsreform« referierte KATALIN R. FORRAY (Budapest). Insofern Ungarn schon zu einem früheren Zeitpunkt als die anderen mittel- und osteuropäischen Länder zur Marktwirtschaft übergegangen sei, stelle sich

die Frage, ob die Umwandlung des Bildungssystems hier schon ein anderes Stadium erreicht habe. In ihrer Antwort auf diese Frage stellte KATALIN FORRAY gleich eingangs fest, daß Ungarn nur in dem Sinne weiter sei, als das gesamte Bildungswesen sich noch immer in der Umstrukturierung befinde. Von einer Bildungsreform im engeren Sinne könne man jedoch nicht sprechen, insofern auch in Ungarn die Bildungsgesetzgebung und die Reformansätze hinter den wirtschaftlichen und sozialen Prozessen hinterherhinkten. Sie stellte zunächst die frühere Struktur des ungarischen Bildungssystems vor, um dann im folgenden die wichtigsten Veränderungen vor und nach 1989 aufzuzeigen – Veränderungen wie z.B. die Abschaffung des Russischen als Pflichtfremdsprache oder die Schaffung der gesetzlichen Grundlage für die Errichtung privater Schulen. Beides wertete sie als »Zugeständnisse an das »Bildungsbürgertum«, die einen »reinen Konkurrenzkampf« unter den einzelnen Schulen auf dem freien Markt« auslösten, der noch andauere.

Zu den gesetzlichen Grundlagen der Umstrukturierung des Bildungswesen führte KATALIN FORRAY an, daß die neuen Bildungsgesetze (das Volksbildungs-, das Berufsbildungs- sowie das Hochschulgesetz) erst spät, im Januar 1994, verabschiedet worden seien, und daß sie erst im September 1994 in Kraft treten würden, zu einem Zeitpunkt, wo möglicher- bzw. pikanterweise – wie FORRAY formulierte – eine dann neue Regierung die Gesetze der alten umsetzen müsse. Zuvor seien jedoch eine Reihe von Gesetzen für die untere Ebene verabschiedet worden, die schon zu erheblichen Veränderungen im Bildungsbereich geführt hätten, so z.B. das »Ortsverwaltungs-gesetz – ein Gesetz, das die zentrale Steuerung des Bildungssystems aufgehoben hat. Es verpflichtet die neugewählten Ortsverwaltungen, selbst für Bildung und Erziehung ihrer Bevölkerung zu sorgen, entweder indem die Kommune als Schulträger auftritt, oder indem sie anderen – z.B. Kirchen oder Stiftungen – dieses Recht überträgt. Dabei haben die Ortsverwaltungen freie Hand, welche Schulform sie einführen wollen. Zugleich ist zu beachten, daß die Kirchen inzwischen wieder ihren Besitz, also auch die ehemals kirchlichen Schulen, zurückbekommen können – allerdings nur die Gebäude, nicht den Boden.«

Die Hauptleidtragenden der Reform heute seien die Berufsschüler; es mangelt an Ausbildungsplätzen wie auch an adäquaten Schulen, seitdem die Betriebe privatisiert worden sind. Desgleichen fehle es an Studienplätzen (ein Mangel, auf den KÜPPER schon aufmerksam gemacht hatte). Allerdings wies FORRAY auf die zahlreichen (anstehenden) Neugründungen privater Hochschuleinrichtungen hin. »Die Grundstruktur des ungarischen Bildungswesens sieht zur Zeit wie folgt aus: Die Schulpflicht beginnt mit dem 5. Lebensjahr. Dies zwingt die Ortsverwaltungen dazu, zumindest für die 5jährigen ein Angebot im traditionellen vorschulischen Bereich bereitzuhalten, während generell die Tendenz dahingeht, Kindergartenplätze abzubauen. Die 8jährige allgemeinbildende Schule ist in eine Unterstufe (Klasse 1 bis 4) und eine Oberstufe (Klasse 5 bis 8) geteilt; letztere ist weiterhin als Oberstufe für alle umstritten. Den Anschluß bilden das Gymnasium als hochschulvorbereitende Einrichtung, die stark ausdifferenzierte Fachmittelschule, die sowohl einen allgemeinbildenden wie einen beruflichen Abschluß bietet und bisher der meistgewählte Typ war, und die Berufsschule (Teilzeitschule), die allerdings dadurch stark geschwächt worden ist, daß sie keine Betriebe mehr hat, mit denen sie eng kooperieren könnte. Neu ist die Fachschu-

le; sie vermittelt jedoch keinen qualifizierten Abschluß und stellt eher einen Übergang zwischen Berufsschule und Schulpflicht oder Arbeitslosigkeit dar. Was den tertiären Bereich angeht, so wird weiterhin zwischen Hochschulen und Universitäten unterschieden. Es sind in den letzten Jahren – gerade auch aus privater Initiative – eine Reihe neuer Hochschulen entstanden, z.T. mit guten Chancen, als Universitäten anerkannt zu werden.«

Zwei Neuerungen hob KATALIN FORRAY besonders hervor: Die – nicht unumstrittene – Verlängerung des Gymnasiums nach unten, was bedeute, »daß eine zunehmende Zahl von Gymnasien sich als 6- oder auch 8jährige Schulen organisieren und damit dazu beitragen, die gemeinsame Oberstufe der allgemeinbildenden Schule aufzubrechen, mit der Folge, daß eine frühzeitige Selektion der Schülerschaft erfolgt.« Die zweite Neuerung ist die Verlängerung der allgemeinbildenden Schule nach oben, »insofern eine Vielzahl von Schulen ein 9. und 10. Schuljahr einführen. Die Schüler dieser Schuljahre rekrutieren sich aus denjenigen, die keine der anderen weiterführenden Schulen besuchen können. Sie bekommen eine fachspezifische Ausbildung, d.h. außer in allgemeinbildenden Fächern werden sie in Hauswirtschaft oder Landwirtschaft oder in bestimmten Handwerksfächern unterrichtet. Diese Schulbildung genießt kein großes Ansehen, aber das Angebot sichert die Existenz der Schulen und die Arbeitsplätze der Lehrer.« Letztlich – so KATALIN FORRAYs Fazit – führt die Verlängerung des Gymnasiums zur Herausbildung einer »Restschule« – kein ungefährlicher Trend. In ihren Schlußbemerkungen hielt KATALIN FORRAY drei positive Momente fest, die allerdings zugleich durchaus auch kritisch zu sehen seien: Zum einen hob sie das innovative Potential der Ortsverwaltungen, der Kirchen und auch einzelner Schulen hervor und die dadurch ausgelöste Diversifizierung des Bildungswesens; zum zweiten führe die Jugendarbeitslosigkeit zu einer Aufwertung der allgemeinen Bildung und der Vollzeitschulen, d.h. »Jugendliche, die früher schulmüde waren, sehen sich aufgrund der Umstände besser in der Schule aufgehoben«, und zum dritten sei eine Steigerung des Interesses an Bildung zu beobachten, vor allem im Bereich der Fremdsprachen (und zwar vom Kindergarten bis zur Hochschule) und im Bereich der neuen Technologien, und – davon nicht unabhängig – lasse sich eine Aufwertung des Lehrerberufs feststellen, was sich auch in der veränderten Zusammensetzung der Lehramtstudierenden bemerkbar mache.

Zum Abschluß des Symposions sprach SABINE MANNING (Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft) über »Westeuropa im Blickfeld ostdeutscher Bildungsforscher«<sup>2</sup>, im Blickfeld derjenigen also, die, wie SABINE MANNING erläuterte, »als letzte unter den mittel- und osteuropäischen Fachkollegen von der gesellschaftlichen Umwälzung erfaßt wurden oder an ihr teilhatten, und als erste den Anschluß an das westliche Europa erhielten«. Die dem Vortrag vorangestellte These lautete: »daß die spannungsvolle Annäherung an den Forschungsgegenstand Westeuropa einen besonderen Erkenntnisgewinn und ein aktives Verhältnis zur Europäischen Union hervorgebracht« habe. Sie führte diese These aus, indem sie an ausgewählten Untersuchun-

2 Insofern dieser Beitrag relativ leicht zugänglich ist, da er zum einen in einer vollständig ausformulierten Fassung vorliegt, und zum anderen die Verfasserin zu diesem Thema mehrfach publiziert hat, beschränke ich mich bei der Wiedergabe auf das Notwendigste.



gen zur Bildungspolitik in Westeuropa drei Phasen unterschied und diese unter dem Gesichtspunkt des Wandels der Zielsetzungen und der Methodik erläuterte.

Für die erste Phase wählte sie als Beispiel die Studie über die Hochschulpolitik der Europäischen Gemeinschaft von 1985, die noch weitgehend im Zeichen der Systemauseinandersetzung erstellt worden sei. »Die Studie widerspiegelte Veränderungen in der Beurteilung Westeuropas gegen Mitte der 80er Jahre. Noch waren die vorangegangenen Stagnationsphasen der westeuropäischen Integration im Blickfeld, interpretiert als Bestandteil der »allgemeinen Krise des Kapitalismus«. Doch einige Analysen wiesen bereits auf Anzeichen eines neuen Aufschwungs mit Herausforderungen für das sozialistische System hin«, so z.B. die Hervorhebung der Tatsache, daß der Europagedanke in der Bildung sich positiv auf die Integrationsbemühungen auswirke. Allerdings sei ein entsprechender Vergleich mit den Entwicklungen im RGW-Bereich abgeblockt worden.

Für die zweite Phase griff sie auf zwei Aufsätze aus der *Vergleichenden Pädagogik* von 1990 zurück, in denen mit Bezug auf die Einheitliche Europäische Akte eine Neubewertung der europäischen Bildungspolitik angestrebt wurde. Sie kennzeichnete diese beiden Aufsätze als Beispiele für einen Wandel in der Sichtweise: »Ganz eindeutig zielen die Beiträge darauf ab, die noch verbreiteten Vorstellungen von Krisenhaftigkeit und ökonomischer Enge des Integrationsprozesses zu überwinden und die Dynamik dieser Entwicklungen in Westeuropa zu veranschaulichen.«

Die dritte Phase überschrieb sie mit »Wissenschaftliche Begleitung und Partnerschaft«. Als Beispiel für diese nach der »Wende« einsetzende Phase wählte sie zwei Forschungsprojekte ihres Instituts: ein Projekt der wissenschaftlichen Begleitung zur »Einführung der EU-Bildungsprogramme, wie ERASMUS, LINGUA und PETRA, in den neuen Bundesländern, untersucht in Zusammenhang mit der Umgestaltung des ostdeutschen Bildungswesens«, und ein zweites, im Rahmen einer westeuropäischen Forschungsk Kooperation laufendes, zum Thema »Module in der beruflichen Erstausbildung«. Als Besonderheit hob sie den »kritischen Abstand der ostdeutschen Bildungsforscher zum bundesdeutschen Bildungssystem« hervor und »die Aufgeschlossenheit für ein Thema (Module), das in der bundesdeutschen Berufsbildungsforschung weitgehend tabu« sei.

Die Jahrestagung der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft 1995 wird eine der hier an den Länderbeispielen diskutierten Thematiken wieder aufgreifen, und zwar die Frage des Verhältnisses von Demokratisierung und Privatisierung des Bildungswesens im europäischen bzw. internationalen Vergleich.

#### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georgscommende 26, 48143 Münster